

УДК 372.881.161.1  
ББК 442.6.819=411.2

ГСНТИ 14.09.95

Код ВАК 13.00.01; 10.02.01

Н. И. Коновалова

Екатеринбург, Россия

## ОТ ФОРМАЛЬНОЙ ЛОГИКИ К «ЖИВОЙ ГРАММАТИКЕ»: ИДЕИ Ф. И. БУСЛАЕВА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию проблем обучения русскому языку как родному и неродному (иностранному) в свете достижений современной психолингвистики, онтолингвистики, коммуникативной грамматики и лингводидактики. Анализируется концепция обучения русской словесности, представленная в трудах известного отечественного филолога Ф. И. Буслаева, который предлагает, в частности, технологию материального обучения, противопоставленного, с одной стороны, «сухому» формально-логическому, восходящему к «латино-школярному» методу, с другой, — «наглядному», отвлеченному от предметного содержания. Рассматриваются факторы, определяющие становление и развитие детского языкового сознания, в частности, механизм метаязыковой рефлексии, который ведет к осмыслению и дальнейшему осознанному употреблению языкового знака. Автор анализирует существующие в современной лингводидактике и методике обучения русскому языку как иностранному подходы к определению необходимого и достаточного минимума грамматических форм для формирования грамматической компетенции «пользователя» языковой системой. Выдвигается идея разработки активной грамматики на основе определения начального грамматикона по данным психолингвистических экспериментов, выявляющих показания детского языкового сознания. Предполагается, что генетически ранние грамматические формы, формирующие неполную парадигму, но достаточные для первоначальной коммуникации ребенка, будут более востребованными (и соответственно актуальными) в последующие периоды речевого развития личности. Эта гипотеза верифицируется с привлечением данных «Русского ассоциативного словаря», представляющего язык в его «предречевой готовности». Результаты массовых психолингвистических экспериментов, проведенных сотрудниками Института русского языка им. В. В. Виноградова Российской академии наук и института языкознания РАН, позволили представить в ассоциативном словаре «модель языкового сознания» человека и выявить разные по частотности грамматические формы: от наиболее востребованных в речевой деятельности до находящихся на периферии ассоциативно-вербальной сети. Использование потенциала ассоциативных технологий в практике обучения языкам позволит вернуться к идее Ф. И. Буслаева о «живой грамматике».

**Ключевые слова:** актуальная грамматика; русский язык; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; речевая деятельность; психолингвистика.

N. I. Konovalova

Eraterinburg, Russia

## FROM FORMAL LOGIC TO “LIVING GRAMMAR”: IDEAS OF F. BUSLAEV IN THE MODERN THEORY AND PRACTICE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

**Abstract.** This article is devoted to the problems in the field of teaching the Russian language as a native and as a foreign in the light of the achievements of modern linguistic sciences (psycholinguistics, developmental linguistics, communicative grammar, language pedagogy). The article analyzes the concept of teaching Russian offered by famous Russian philologist F. Buslaev, who offers the technology of material training, that opposes the “dry” formal-logical approach to teaching a language, originating from the method of teaching Latin, to a visual method abstract from the content. Attention is paid to the factors that determine the formation and development of children’s language consciousness (for example, metalinguistic reflection, which leads to conscious use of linguistic sign). The author analyzes the methods of teaching Russian as a foreign language existing in modern linguodidactics and the approaches to determining the necessary and sufficient minimum of grammatical forms for the formation of the grammatical competence of the “user” by the language system. The author suggests the idea of developing an active grammar based on the determination of the initial grammar according to the data of associative dictionaries and psycholinguistic experiments connected with the studies of children’s linguistic consciousness. It is assumed that early grammatical forms that make an incomplete paradigm, but are sufficient for the child’s initial communication, will be more in demand (and correspondingly relevant) in subsequent periods of the speech development of an individual. His hypothesis is verified with the help of The Russian Associative Dictionary that presents the language in its “pre-speaking form”. The results of the psycholinguistic experiments conducted by The Vinogradov Institute of the Russian Language of the Russian Academy of Sciences and the Institute of Linguistics of The Russian Academy of Sciences made it possible to create a “model of language consciousness” of a person and to reveal different grammatical forms on the basis of their frequency: from the most frequent in communication to those that are on the periphery of the associative-verbal network. The potential of the associative technologies in teaching languages brings us back to Buslaev’s idea of “living grammar”.

**Keywords:** living grammar; Russian; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; speaking; psycholinguistics.

«Искусственная система совершенно спутывает детей: они видят в грамматике не науку об языке, а какое-то чудовищное сборище призраков, именуемых глаголами, предложениями, падежами и пр. Всякое живое впечатление учитель покрывает отвлеченным названием: сквозь грамматические термины дети не видят в языке ни природы, ни жизни»  
Ф. И. Буслаев

Сегодня, спустя два столетия со дня рождения Ф. И. Буслаева, очень современно «звучат» его идеи не только относительно славянских древностей — мифологии, этнографии, фольклористики, археологии (см., например, этнолингвистический проект [Славянские древности 1995]), но и в области образования, в частности, обучения русскому языку. Вопросы преподавания русской словесности ученый

уделял особое внимание как в общедидактическом плане, так и в плане соотношения теоретического и практического компонентов в развитии «речемышления». См. воспоминания самого ученого, который пишет, что еще в гимназии он «... полюбил русскую словесность, которой потом посвятил всю свою жизнь в литературных трудах и лекциях с кафедры Московского университета» [Буслаев 1897: 379].

В работе «О воспитании в начальном обучении родному языку» Ф. И. Буслаев практически поднимает проблему, которая до сих пор не решена современной онтолингвистикой: каким образом осуществляется переход от симпрактического («вплетенного» в практическую деятельность ребенка) опыта овладения семантикой языкового знака к синсемантическому, отвлеченному от непосредственного эмпирического наблюдения, чувственному опыту (см., например, [Лурья 1998] и др.): «Под домашним кровом, в кругу родной семьи, играя и забавляясь, дети узнают в малом объеме все то, что предложит им начальная школа. Собственно учение начинается азбукою. Тогда обыкновенно начинается раздвоение в нравственном бытии дитяти, которое долго не ведает, для чего, исторгнув его из живого мира впечатлений и ощущений, заставляют разбирать непонятные для него знаки. Еще в большее смущение приходит дитя, когда, поступив в руки наставника, начинает учиться русскому языку. Его мучают бессмысленным повторением слов в разных падежах, временах и лицах, и он остается в полной уверенности, что не знает того, что ему уже давно известно» [Буслаев 1844: 378]. Речь идет фактически об обучении не языку, а метаязыку, поскольку начальная языковая система в сознании младшего школьника уже сформирована и он ею без особого труда пользуется, не подозревая о наличии в этой системе «чуждого сборища призраков, именуемых глаголами, предлогами, падежами» (см. цитату, вынесенную в эпиграф к данной статье)<sup>1</sup>.

Выступая против так называемого «**латинско-школярного**» обучения языку, направленного лишь на развитие памяти и формальной логики, оторванного от эмпирического опыта и живой «чувственности» ребенка, Ф. И. Буслаев справедливо отмечал, что невозможно учить языку в отрыве от воспитания, поскольку «чувство нравственное возбуждается в человеке словом, словом же и приводится в действие. Слово само по себе уже должно быть для человека подвигом нравственным; ибо всякое слово есть дело и всякое доброе дело вызывается словом. ... Общественное назначение человека развивает дар слова, и высшее раскрытие этого дара должно быть нравственною целью человека в обществе, ибо посредством слова он напечатлевает свою личность в умах его окружающих. Следовательно, уча излагать словом мысли правильно и сильно, развиваем мы в дитяти его нравственные силы и готовим об-

ществу достойного деятеля» [Цит. соч.: 380]. Вместе с тем, он выступал и против другой крайности в обучении русской словесности — абсолютизации воспитания в ущерб предметному содержанию. Такой путь предлагала вошедшая в то время в моду методика «**наглядного учения**», что приводило к пустому времяпрепровождению, поскольку учитель русского языка, чрезмерно увлекшись придумыванием популярных упражнений на «жизненные» темы, «... превратился в дядьку; вместо падежей и предлогов стал объяснять детям, что такое корыто, отчего бывает на дворе грязно и почему надобно ежедневно умываться и молиться богу. Таким образом, *обучение отечественному языку перешло в воспитание, отбросив всякое учебное значение*» [Цит. соч.: 379]. Несомненно, методисты и учителя-практики увидят в этих наблюдениях классика противоречия, отмечаемые и в современных методиках школьного обучения (в том числе — в системе заданий, представленных в некоторых учебниках русского языка, а также в разнородных «инновационных» рекомендациях, «услужливо» предлагаемых многочисленными сайтами сомнительного, с научной точки зрения, содержания).

Отмечая, что «родной язык, как факт, известен уже детям: следовательно, обучение родному языку должно основываться на предшествовавшем развитии понятий и дара слова детей» [Цит. соч.: 380], в качестве действенной технологии обучения словесности Ф. И. Буслаев предлагает так называемое **материальное обучение**. В этом случае ребенку предлагается понаблюдать над понятным, известным ему языковым фактом, по поводу которого он рассуждает, выдвигая предположения относительно его сути и связи с другими явлениями, и таким образом этот факт становится достоянием детского языкового сознания.

Эта идея получает дальнейшее развитие в современной онтолингвистике, сочетающей системно-центрический и системно-функциональный подходы к изучению детской речи. Согласно первому, «... язык усваивается ребенком как операциональный механизм, а не просто как совокупность его реализаций, <в рамках второго> детская речь рассматривается как дискурс, в котором последовательно сменяют друг друга складывающиеся в процессе накопления речевого опыта и постижения механизмов языка частные динамичные системы форм и значений, позволяющие ребенку удовлетворять свои коммуникативные и когнитивные потребности в условиях номинативного дефицита» [Гридина 2018: 30]. В обоих случаях существенную роль в овладении языком играет активизация механизма метаязыковой рефлексии ребенка, что ведет к осмыслению и дальнейшему осознанному употреблению им языкового знака (пусть даже сначала и в специфических для конкретных возрастных этапов формах). Ср.: «Дитя употребляет слово по навыку, бессознательно: если же узнает, как и почему такое-то понятие названо таким-то словом, то поймет и понятие, живо представит и впечатление, выраженное словом. Каждое слово выражает представление общее, однако образуется вследствие частного впечатления, происшедшего от действия или свойства предмета» [Цит. соч.: 382]. В этой связи можно отметить развиваемую в

<sup>1</sup> Ср. мысль Ф. И. Буслаева о механистическом перенесении в школьный курс обучения русской словесности «старинной методы латинской грамматики», в результате чего, «отуманивши детское сознание учебным предрассудком, наставник своею наукою ставит дитяти непреодолимую преграду между ученьем и жизнью» [Цит. соч.: 378].

работах Т. А. Гридиной продуктивную, на наш взгляд, идею «лингвокреативной деятельности ребенка», проявляющейся, в частности, в словотворчестве и метафорах детской речи [Гридина 2013, 2017, 2018].

Актуальными для современной когнитивистики и психолингвистики представляются мысли Ф. И. Буслаева по поводу «пробуждения сознания дитяти», которое формируется и развивается по мере развития речи: «Чем яснее кто понимает слово, тем яснее мыслит; и правильное уразумение речи ведет к правильному мышлению. Пока дитя не даст себе отчета в отдельных словах и предложениях, до тех пор не пробудится в нем ясное сознание мысли. Первоначальное учение должно представить язык не только орудием мысли, но даже самую мыслью: ибо для дитяти мышление есть не иное что, как разговор с самим собой втихомолку» [Цит. соч.: 381]. По сути, здесь мы видим прообраз будущих исследований эгоцентрической речи ребенка, ставшей материальной базой генетического метода исследования Л. С. Выготским внутренней речи.

Концепция начального обучения Ф. И. Буслаева включает два основных постулата, ставших методологической основой современных продуцирующих грамматик:

1. Обучение языкам «... должно быть не грамматическое, а реальное и логическое, постоянно соединенное с чтением и рассказом; т. е. учитель объясняет вначале не части речи и флексии, а значение отдельных слов и строение предложений, при чтении встречающихся. Объяснение слов должно соединяться с объяснением предложений и связи слов» [Цит. соч.: 382]. Эта идея нашла «благодарное» продолжение в современной коммуникативной методике РКИ, в частности, она лежит в основе общепризнанного в сегодняшней практике обучения РКИ принципа синтаксической основы, в соответствии с которым слово (словоформа) изучается не изолированно, а в наборах типовых контекстов его употребления.

Объяснение значений слов с опорой на контекст их употребления — один из приемов в обучении и родному языку. Мы нередко сталкиваемся с ситуациями, когда в спонтанной и даже подготовленной речи слово употребляется ребенком в не свойственном ему значении, когда нарушается лексическая сочетаемость, не учитывается разный стилистический регистр контекстуальных «партнеров» и т. п. Как правило, это является результатом неувоенности всего объема лексического значения слова или отдельных его компонентов. См., например, результаты психолингвистических экспериментов по выявлению психологической реальности значения слов методом прямого толкования<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Учащихся 6-х классов попросили объяснить значения слов, уже изученных ими в темах «Диалектизмы», «Неологизмы», «Устаревшие слова (архаизмы и историзмы)». В каждом лексическом разряде обнаружили «когнитивные сбои». Ср., например: *Ряска* — одежда (очевидно, здесь наблюдается парониматическое сближение с *ряса* — «одежда церковнослужителя»); *ухоженный* — «он всегда уходит от ответа» (попытка мотивации через однокоренное слово без учета грамматической формы) // «это который устал» (возможно, толкование в опоре на просто-

2. Если мы хотим ввести слово в активный детский лексикон, то одна из основных задач учителя заключается в том, чтобы «... дети ясно уразумевали то, что слышат или читают, и чтобы излагали свои мысли *изустно*. Живое слово переходит в книгу, и учитель должен вызвать его для дитяти из книги живым, заставляя вникать в смысл и рассказывать понятное. Слово извлекается из чтения; развивая смысл, развивает дар слова; притом исключает тошную формальность и пустопорожний хлам примеров» [Цит. соч.: 380–381]. В методике РКИ этот постулат нашел свое «продолжение», в частности, в принципах устного опережения и коммуникативной направленности речевого акта. Эффективное овладение неродным (иностраным) языком происходит в речевой деятельности, форма которой максимально приближена к естественной коммуникации. Коммуникативные технологии обучения русскому языку как неродному (иностранному) фокусируют внимание не столько на знании языковой системы (и метаязыка ее описания!), сколько на умении ею пользоваться в различных ситуациях общения [Зимняя 1989; Ливер 2000; Пассов 1989; Ружицкий, Потёмкина 2013; Щукин 2003 и др.]. Языковая модель отрабатывается в составе речевых образцов, включенных в речевые акты, организуемые по ситуативно-тематическому принципу. Результатом становится речевой продукт спонтанного характера, демонстрирующий автоматизацию речевого навыка использования знаков неродного языка (о диагностике речевых умений и ее роли в развитии языковой личности см. в: [Коновалова 2015]).

С развитием коммуникативных технологий обучения языку связана в первую очередь проблема создания активной (актуальной) грамматики для обучения РКИ. Систематическое обучение русскому языку ориентировано на формирование, в частности, грамматической компетенции, что предполагает овладение некоторым «набором» правил словоизменения. При этом учитель считает важным «внедрить» в сознание ребенка полные парадигмы склонения, спряжения и т. д. (ср. недавно услышанную от преподавателя практической грамматики фразу: «*Я все-таки вдобила в них (китайцев, изучающих русский язык) все падежи, называют теперь, как миленькие*»). Вопрос в том, нужно ли изучающим РКИ на начальном (нулевом) этапе знать названия всех падежей, насколько важно их знать человеку, только начинающему «погружение» в стихию неродного языка? К тому же актуальность этих форм, их активность в речевой деятельности даже русскоязычной языковой личности далеко не одинакова. Ср. придуманную взамен старой считалки для запоминания падежей (*Иван Родил Девчонку, Велел Тащить Пеленку*) новую: *Иван Вскормил Ребенка, Пока Доил Теленка*, где порядок следования паде-

речное *ухайдакать* или диалектное *уходиться* — «устать»); благословить — *бафнуть* «наделить персонаж компьютерной игры каким либо умением, свойством» (стилистическое рассогласование лексемы высокого книжного регистра и ее толкования с использованием слова из молодежного сленга).

жей изменяется в соответствии с их востребованностью в речи (см. об этом: [Норман 2015: 20].

Одна из возможных моделей актуальной грамматики представлена в психолингвистической парадигме, исследующей формы существования языка в сознании его носителя, Ю. Н. Карауловым, разработавшим идею ассоциативной грамматики. По его мнению, ассоциативная грамматика представляет «язык в потенции, язык, не реализованный в текстах, но готовый к такой реализации; язык в его предречевой готовности, но не в застывшем состоянии, а в перманентно деятельном, динамическом состоянии». Ассоциативная грамматика — это грамматика, заключенная в ассоциативно-вербальной сети носителя языка, грамматика речевой деятельности, намерений, тенденций и готовности говорящего, грамматика «в живом, готовом к употреблению виде» [Караулов 1993: 7]. Применительно к билингвальному сознанию вопрос заключается в том, каким образом происходит процесс переключения с кода одного языка на код другого, и как можно этот переход выявить, и в каком виде представлена грамматика разных языков в сознании билингва (инофона), и как решается интеллектуальная речевая задача выбора соответствующей грамматической формы из имеющейся в индивидуальной системе (системах?) языковой личности. Эти и другие теоретические вопросы еще предстоит решить билингвологии, нейролингвистике, психолингвистике и другим наукам, исследующим мозговую организацию речевой деятельности.

В практическом же плане в последние годы можно наблюдать попытки определить необходимый и достаточный минимум грамматических форм, которые бы составили ядро грамматикона на начальном уровне (с дальнейшим его поэтапным расширением по мере формирования базового уровня компетенции). Остается открытым вопрос о том, что считать критериями отбора оптимального грамматического минимума: частотность грамматического явления, регулярность его употребления в речи, его полифункциональность, семантическую емкость vs специализированность, синтагматическую устойчивость, продуктивность, способность выступать в качестве некоторого аналога для образования других форм или что-то еще.

Психолингвистические исследования грамматикона ребенка позволяют перейти «от формального знания к операциональному речевому регистру» [Гридина 2017: 240–243]. Серии психолингвистических экспериментов позволяют выделить генетически ранние грамматические формы, достаточные для первоначальной коммуникации, а также формы, не востребованные в раннем онтогенезе. Так, есть некоторые наблюдения об отсутствии у учащихся начальных классов дифференциации значений индикатива и сослагательности. Детям предлагалось задание — написать сочинение на темы «Если бы я был(а) учителем», «Если бы я жил(а) в эпоху ...». Экспериментаторы отмечают, что даже в текстах учащихся 4-го класса для обозначения сослагательности использовались формы прошедшего времени индикатива, в некоторых случаях чередующиеся с нормативными: «Я бы не кричала на учеников. Не

люблю кричать. Уроки были как игра. Так можно заинтересовать учеников к уроку. Ещё позволила ребятам ходить без школьной формы // Если бы я жила в эпоху древнего Египта, я была фараоном. Помогала бы другим строить пирамиды. Я жила в пирамиде. Мне бы нравилось загорать. Отдыхала я так: смотрела на пирамиды» [Орлова 2003: 12–13].

Можно предположить, что генетически первичные грамматические формы останутся наиболее востребованными также и на дальнейших этапах речевого развития. Верифицировать эту гипотезу позволяют ассоциативные словари, которые содержат большой корпус данных психолингвистических экспериментов, в том числе — по ассоциированию грамматических форм (см., в частности «Русский ассоциативный словарь»). Материалы словаря хорошо иллюстрируют базовую идею ассоциативной грамматики, заключающуюся в том, что «...правила словоизменения, соединения слов и словообразования, т. е. грамматика, которая находится в распоряжении стихийного носителя языка, вся сплошь лексикализована, привязана к отдельным лексемам, как бы распределена между ними и целиком «размазана», разлита по ассоциативно-вербальной сети» [Караулов 1993: 6–7]. По данным этого словаря имеющиеся лакуны в словоизменительных парадигмах, низкая частотность отдельных грамматических форм в целом подтверждают выдвинутую гипотезу. Ср., например, неактуальность для взрослых испытуемых отмеченных выше в речи детей форм сослагательного наклонения, низкую частотность форм среднего рода существительных, 2-го лица мн. ч. глаголов и др.

В таком случае действительно можно считать отмечаемые в речи детей генетически ранние формы основой активной грамматики при обучении РКИ, как минимум на начальном этапе.

Таким образом, многогранность филологического наследия Ф. И. Буслаева, продуктивность его идей обнаруживается и в начале XXI века в самых разных областях лингвистического знания: коммуникативной грамматике, теории речевой деятельности, лингводидактике, онтолингвистике и др.

## ЛИТЕРАТУРА

- Буслаев Ф. И. Мои воспоминания // Русский вестник. — 1897. — № 9.
- Буслаев Ф. И. Мои досуги: Собранные из периодических изданий мелкие сочинения Федора Буслаева. — М., 1886. — Ч. I–II.
- Буслаев Ф. И. О воспитании в начальном обучении русскому языку // О преподавании отечественного языка. — М., 1844.
- Гридина Т. А. Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре. — Екатеринбург, 2018.
- Гридина Т. А. Метафоры детской речи как феномен лингвокреативного мышления и поэтической одаренности // Лингвистика креатива — 4: коллект. монография / под общей ред. Т. А. Гридиной. — Екатеринбург, 2018.
- Гридина Т. А. Игровые тренинги в вузовской практике изучения лингвистических дисциплин: от формального знания к операциональному речевому регистру // Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире. Материалы докладов Международной научно-практической конференции / под ред. Г. А. Берулава. — Сочи, 2017.

*Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку. — М., 1989.

*Караулов Ю. Н.* Ассоциативная грамматика русского языка. — М., 1993.

*Коновалова Н. И.* Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 11.

*Ливер Б.* Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения. — М., 2000.

*Лурья А. Р.* Язык и сознание. — М., 1998.

*Норман Б. Ю.* Жизнь словоформы. — М., 2015.

*Орлова Н. В.* Речь школьника на уроках словесности: онтолингвистический и дискурсивный подходы. — Омск, 2010.

*Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М., 1989.

*Ружицкий И. В., Потёмкина Е. В.* Проблема формирования билингвальной личности в лингводидактике // Мир русского слова. — 2013. — № 2. — С. 81–90.

*Славянские древности:* Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / под ред. Н. И. Толстого, С. М. Толстой. — М., 1995.

*Шукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. — М., 2003.

#### REFERENCES

*Buslaev F. I.* Moi vospominaniya // Russkiy vestnik. — 1897. — № 9.

*Buslaev F. I.* Moi dosugi: Sobrannye iz periodicheskikh izdaniy melkie sochineniya Fedora Buslaeva. — М., 1886. — Ch. I–II.

*Buslaev F. I.* О воспитании в начальном обучении русскому языку // О преподавании отечественного языка. — М., 1844.

*Gridina T. A.* Verbal'naya kreativnost' rebenka: ot istokov slovotvorchestva k yazykovoy igre. — Ekaterinburg, 2018.

*Gridina T. A.* Metafor'y detskoy rechi kak fenomen lingvokreativnogo myshleniya i poeticheskoy odarennosti // Lingvistika kreativa — 4: kollekt. monografiya / pod obshchey red. T. A. Gridinoy. — Ekaterinburg, 2018.

*Gridina T. A.* Igrovye treningi v vuzovskoy praktike izucheniya lingvi-sticheskikh distsiplin: ot formal'nogo znaniya k operatsional'nomu rechevomu registru // Sostoyanie i perspektivy razvitiya vysshego obrazovaniya v sovremennom mire. Materialy dokladov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / pod red. G. A. Berulava. — Sochi, 2017.

*Zimnyaya I. A.* Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku. — М., 1989.

*Karaulov Yu. N.* Assotsiativnaya grammatika russkogo yazyka. — М., 1993.

*Konvalova N. I.* Resursy rechevoy psikhodiagnostiki v obrazovatel'nom protsesse // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 11.

*Liver B.* Metodika individualizirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku s uchetoм vliyaniya kognitivnykh stiley na protsess ego usvoeniya. — М., 2000.

*Luriya A. R.* Yazyk i soznanie. — М., 1998.

*Norman B. Yu.* Zhizn' slovoformy. — М., 2015.

*Orlova N. V.* Rech' shkol'nika na urokakh slovesnosti: ontolingvisticheskiy i diskursivnyy podkhody. — Омск, 2010.

*Passov E. I.* Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. — М., 1989.

*Ruzhitskiy I. V., Potemkina E. V.* Problema formirovaniya bilingval'noy lichnosti v lingvodidaktike // Mir russkogo slova. — 2013. — № 2. — С. 81–90.

*Slavyanskies drevnosti:* Etnolingvisticheskiy slovar' v 5-ti tomakh / pod red. N. I. Tolstogo, S. M. Tolstoy. — М., 1995.

*Shchukin A. N.* Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. — М., 2003.

#### Данные об авторе

Надежда Ильинична Коновалова — доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

Адрес: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: sakralist@mail.ru.

#### About the author

Nadezhda Ilyinichna Konvalova — Doctor of Philology, Professor, Department of General Linguistics and the Russian Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).